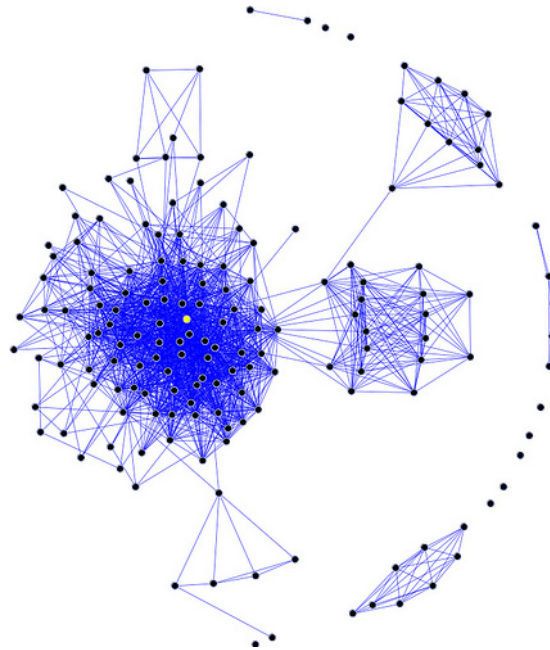


La compétence, du cognitif au social



La compétence est au cœur de multiples approches théoriques. Ses définitions sont nombreuses et nous en retiendrons essentiellement quatre issues des champs allant de la sociologie à la psychologie cognitive. Nous affirmons simplement qu'en dépit de changements d'échelles d'analyse qui font apparaître des dimensions nouvelles (DESJEUX D., 2002; DESJEUX D., 2004), il est possible de rassembler les dimensions invariantes de la compétence.

La compétence est définie souvent comme une qualité attachée à l'individu qui agit efficacement, c'est-à-dire lorsqu'il obtient les performances attendues : « Des opérateurs capables de bonnes ou très bonnes performances sont considérés comme très compétents » (RABARDEL P., SIX B., 1995). Néanmoins, l'efficacité immédiate de la performance ne suffit pas pour considérer que la compétence soit acquise par l'individu, le hasard peut aussi expliquer une performance à un moment donné ou dans des circonstances particulières. Il existe donc un décalage inévitable entre performance et compétence (JONNAERT P., 2006), voire, la compétence peut s'opposer à la performance : « la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable de la compétence [...]. Dans ce contexte, la compétence est une promesse de performance de tel niveau moyen » (PERRENOUD P., 1995).

Nous ne confondons pas plus les notions de performance et de résultat. En effet, « Définie conventionnellement, une *performance* est une réalisation : un *résultat* est ce qui en est issu. Autrement dit, un résultat est la conséquence d'une performance et non la performance elle-même » (BANDURA A., 2003). Une performance doit toujours être accompagnée de ses « marqueurs spécifiques », par exemple un saut de 1,80 m. Le résultat n'est pas le marqueur spécifique mais bien la conséquence de la performance. Pour une même performance établie sur

la base du même marqueur spécifique, le résultat peut être positif ou négatif. Sauter 1,80 m, dans le contexte d'une compétition, est un résultat positif à condition qu'il vous classe parmi les meilleurs...



Une première approche de la compétence qui a beaucoup inspiré l'ingénierie de formation et la production de référentiels de compétences est celle qui consiste à définir la compétence d'après les effets produits (BELLIER S., 1999; MANDON N., 1990; MINVIELLE Y., 1998; NILLÈS J-J, 2005; TANGUY L., 1996). La compétence est alors un ensemble complexe de dispositions, de connaissances, de motivations, d'habilités et de comportements, chacun de ces éléments interagissant avec les autres. Cette représentation de la compétence rend légitime le développement instrumental d'une ingénierie de la compétence et du renforcement professionnel (GOMEZ F., 2004) qui mettrait en valeur l'aspect dynamique, et non déterministe, de la compétence. La compétence devient alors le produit d'un « processus de relation au réel », processus « itératif et progressif » (BONNET R., BONNET J., 2005; TARDIF J., 2006). Construire un référentiel de compétences revient alors à tenter de saisir cette complexité de l'adaptation au réel, et de la saisir par anticipation, alors que l'activité n'a pas encore émergé de la situation effective de travail. Il semblerait que cet obstacle, prévoir ce qui n'est pas vraiment prévisible puisque les déterminants de l'action ne sont pas encore rassemblés, n'a jamais effrayé les experts investis partout de la mission de rédaction des référentiels.

Une deuxième dimension de la notion de compétence met l'accent sur les déterminants environnementaux de la compétence. Les entreprises doivent s'adapter aux changements et la notion de compétence est ainsi venue percuter la notion de qualification. Les compétences interrogent alors très directement la dynamique des relations sociales dans l'entreprise. Cela se traduit souvent par de l'incertitude et de l'ambiguïté ressenties par les opérateurs (DUBAR C., 1996). Ainsi, la sociologie du travail vise à replacer la compétence dans son contexte d'émergence ; elle s'intéresse aux transformations du travail et à l'élévation des formes d'emploi (PARLIER M., 1998). L'opérateur n'est plus considéré comme un acteur social taylorisé qui répète une tâche à l'infini. Il est appelé à maîtriser des incertitudes dans un contexte de résolution de problèmes (PARLIER M., MINET F., WITTE de S., 1994; ZARIFIAN P., 1988; ZARIFIAN P., 2001). Ce qui s'explique par l'évolution historique, depuis trente ans, des discours relatifs aux formations d'adultes, lesquels vont dans le sens d'un renforcement de l'individualisme (NIZET J., BOURGOIS É., 2005).



Il n'est évidemment pas question de produire des référentiels individualisés. La maîtrise de l'incertitude est quelque fois un objet de formation s'adressant à des cohortes d'apprenants. Le plus souvent, l'ingénierie des formations professionnelles se pose la question du « niveau de sortie » des apprenants. De quel seuil minimal de compétences les futurs diplômés doivent-ils disposer pour être admis dans le métier ? C'est au fond une manière de réduire l'incertitude de l'exercice professionnel que de qualifier les novices sur des activités respectant les seuils de sécurité et laissant aux experts et aux professionnels confirmés la résolution des problèmes plus complexes dont la solution est plus incertaine. La formation continue devrait alors obéir à des référentiels de compétences désignant de nouvelles exigences ou des niveaux de performance supplémentaires. Ce type de production est particulièrement rare. Concevoir la compétence comme la capacité d'un opérateur à résoudre des problèmes en situation incertaine, voilà qui est de nature à compliquer la tâche des concepteurs de référentiels. Ils trouveront toujours une voie pragmatique, résultat des compromis entre experts et de la validation des décideurs de la profession. Il se pourrait que les référentiels parlent au fond bien plus des compromis locaux, toujours provisoires, entre experts et de leurs stratégies d'obtention d'un consensus que de la compétence elle-même. La compétence résiste aux tentatives de simplification, de réduction du réel à quelques dimensions que l'on espère significatives. Les experts voient plus facilement les consignes de production et les exigences organisationnelles du travail que l'activité mouvante et émergente des opérateurs face à ces exigeantes. Les référentiels seront établis sur cette connaissance partielle du travail, celle de la prévision, de la procédure, de la planification en amont de l'activité et du travail réel.

Troisième dimension, la compétence peut être perçue comme un construit social. La compétence réunit alors valeur individuelle et valeur sociale pour devenir un processus d'attribution, de jugement social appliqué à la performance et au résultat qui en est issu. Elle revêt un aspect « normatif » (MERCHERS J., PHARO P., 1990). La compétence est toujours mise en œuvre au sein de dispositifs sociaux et elle est considérée comme le « corrélat de l'activité efficace menée avec succès ». En conséquence, le jugement de compétence est emprunt d'un regard normatif, l'attribution de compétences résultant d'une interaction sociale et de la création d'une norme (MERCHERS J., 2000; STROOBANTS M., 1993; TARDIF J., 2006). La compétence devient un construit social au caractère prédictif, intégrant des modalités variables, destiné à augmenter l'efficacité des organisations. Adapter le travail et l'action des opérateurs aux contraintes sociales et aux contextes économiques concurrentiels revient à définir le côté prescriptif de la compétence, ce qui participe de l'émergence de nouvelles normes (BRANGIER E., TARQUINIO C., 1998). A ce titre, les compétences sont « objet de représentations sociales » (FRANÇOIS P-H., AÏSSANI Y., 2003) et « n'importe qui, manifestant quelques dispositions discursives de style managérial, peut s'ériger en évaluateur de compétences » (BAILLÉ J., RABY F., 2003). Dans cette perspective, le référentiel de compétences acquiert toute son utilité organisationnelle et sociale. Il fixe sur le papier et, peut être, dans les esprits ce que le travail doit être. Il facilite l'évaluation des compétences désignée comme un processus technique et objectif de comparaison entre un référentiel et la « réalité » des pratiques. La compétence peut devenir ici une simple affaire de conformité entre une prévision de quelques experts et les performances comportementales des professionnels qui sont évalués. Est compétent celui qui est conforme... A cet égard, il est frappant de constater combien la montée du management par projets et de l'assurance qualité sous sa forme fermée et normalisatrice accompagne le développement de l'approche par les compétences en entreprise ou en formation.



Avec la quatrième dimension de la compétence, l'analyse se centre sur l'approche cognitive. Les compétences se trouvent « à l'interface des situations et des fonctions cognitives les plus complexes de l'opérateur ; elles sont mobilisées par l'individu en fonction des buts assignés par la tâche dans une activité cognitive complexe fondée sur l'identification des éléments pertinents de la situation » (ANTOLIN-GLENN P., 2005).

Dans cette perspective, nous considérerons que décrire la compétence revient à décrire le schème qui lui est associé (VERGNAUD G., 1998). Le schème est défini comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée » (VERGNAUD G., 1985; VERGNAUD G., 1992). Ce point de vue renvoie directement aux concepts de tâche, d'action et d'activité. L'expérience et l'activité occupent une place prépondérante. C'est dans l'activité et par la confrontation aux situations professionnelles mais aussi face aux réussites, et dans une moindre mesure face aux échecs, que les professionnels consolident leurs compétences. Patrick MAYEN estime également que la compétence, comme l'expérience, sont des notions qui « se construisent dans et par l'action, l'une comme l'autre dessinent une configuration floue, extensive et aux ingrédients multiples se rapportant aux différentes sphères de la vie, aux différentes dimensions de l'humain, et portant sur la pluralité des composants constitutifs des situations (du milieu) de travail » (MAYEN P., MAYEUX C., 2003).

Les compétences peuvent être directement évaluées selon trois critères (VERGNAUD G., 2006) : un professionnel sait faire quelque chose qu'un autre ne sait pas faire ; il utilise une méthode meilleure, plus rapide ou plus fiable ; il dispose de méthodes qui permettent de s'adapter à plusieurs cas de figure et à choisir ses modes d'action pour une meilleure efficacité.

Nous comprenons ainsi pourquoi la compétence ne se confond pas avec l'habileté : « une conduite présentant des caractères de rapidité et de stabilité » (LEPLAT J., PAILHOUS J., 1976). L'habileté est une sorte de routine de fonctionnement, économe au plan cognitif, puisqu'elle « atteint un haut degré d'intériorisation, qui se marque notamment par une exécution rapide, précise et susceptible d'être menée en parallèle avec d'autres activités » (LEPLAT J., PAILHOUS J., 1981). Nous nous risquons à affirmer, souvent contre l'avis d'ingénieurs de formation, qu'il est possible de créer les conditions du développement des compétences par des stratégies pédagogiques adaptées et mises en œuvre lors de formation en centre. Ce sont les habiletés qu'il faut laisser aux terrains et à la formation sur le tas. Leurs caractères d'intériorisation des procédures, de rapidité d'exécution et de stabilité de la réponse nécessitent un entraînement long et régulier.

D'une manière assez générale, la compétence interpelle les ingénieries de formation : les compétences ne faisant pas toujours l'objet d'une exploration préalable à la conception d'un dispositif de formation : « L'ingénierie de formation s'arrêtait toujours à l'orée d'une réelle analyse du travail, alors même qu'on affirmait l'impérieuse nécessité d'en faire une. Qu'on ait affaire à des analyses de besoins ou qu'on se situe dans le cadre de la pédagogie par objectifs, c'était toujours l'analyse du travail qui était sacrifiée » (PASTRÉ P., 2005). Or, il n'y a évidemment ni rupture ni conflit entre les deux logiques d'analyse de l'activité et d'ingénierie de formation ; l'analyse du travail peut intervenir utilement comme un des moyens pour étudier les compétences et leur développement. L'ingénierie pédagogique a aussi beaucoup à prendre pour organiser des situations de formation relatives aux caractéristiques des situations observables de travail et de leur transformation.

Nous reprendrons finalement une définition des compétences d'un sujet (ou d'un collectif) comme :

« Un ensemble organisé de représentations (conceptuelles, sociales et organisationnelles) et d'organiseurs d'activité (schèmes, procédures, raisonnements, prise de décision, coordination) disponibles en vue de la réalisation d'un but ou de l'exécution d'une tâche. Dans des situations de travail, elles intègrent nécessairement des compétences spécifiques liées à l'utilisation des artefacts et des outils cognitifs opératifs et à la mise en œuvre des activités collectives » (SAMURCAY R., PASTRE P., 1998)

Dans cette perspective plus cognitive, la compétence est fondamentalement le résultat d'un long apprentissage, celui de la « conceptualisation dans l'action ». Ici, non plus il n'est ni souhaitable ni possible d'établir des référentiels individuels. Toutefois, l'analyse de l'activité en identifiant la structuration cognitive de l'activité pour un individu donné et dans un contexte particulier indique quelques pistes de l'activité efficace. Des analyses à intervalles réguliers, en formation par exemple, permettrait de comprendre les évolutions, l'état des conceptualisations et finalement d'évaluer, même très imparfaitement, le développement professionnel atteint. C'est exactement ce que nous attendons d'un référentiel : constituer un repère stable pour apprécier par comparaison ou différence une réalité qui se déplace. L'obstacle réside toutefois sur un plan théorique. L'activité d'un professionnel dans une situation a-t-elle quelque chose à voir avec l'activité d'un ensemble de professionnels, ou d'un collectif de travail, placés dans d'autres situations ? Extrapoler de l'activité individuelle les règles de l'activité d'un ensemble de professionnels revient encore à normaliser l'activité et à chercher des invariants dont nous ne connaissons pas la distribution dans le groupe professionnel. La notion avancée par Pierre Pastré de « structure conceptuelle de la situation » pourrait sous doute alimenter la réflexion, mais de nouveau, nous quittons le réel de l'activité pour déboucher sur un point de vue extérieur aux professionnels sur les situations et la manière experte de résoudre les problèmes qu'elles contiennent.

A l'issue de cette rapide exploration des dimensions de la notion de compétence, il est possible de rassembler les invariants sur lesquels l'ensemble de ces auteurs s'accorde, en dépit de leurs échelles d'analyse diverses.

Nous noterons d'abord que la compétence est virtuelle et relève de l'individu et de l'organisation alors que la performance est observable et de l'ordre du social.



De plus, la compétence serait :

- Une construction, un processus, qui combine ressources du sujet et ressources de l'environnement mais surtout qui utilise de manière optimale ces ressources pour obtenir une performance. Les compétences « sont construites et non transmissibles; elles sont temporairement viables et non définies une fois pour toutes; elles résultent d'une pratique réflexive et ne sont donc pas admises comme telles sans remise en cause; elles s'articulent à des contextes et des situations éducatives qui doivent être éventuellement liées à des pratiques sociales établies » (JONNAERT P., 2006).
- Contingente, c'est-à-dire toujours liée à une situation dont elle repère les variables situationnelles. Puisque la compétence est liée à l'action, l'activité du sujet doit viser l'adaptation, mais l'action, avec sa part

motivationale, doit être assumée par l'individu. Être reconnu compétent, être capable de mobiliser ses ressources et obtenir de bons résultats, ne suffisent pas pour agir. Un sujet développe aussi ses propres stratégies qui peuvent le conduire à ne pas agir.

- Finalisée, la compétence est mue par ses buts dans le cadre d'une mission définie par l'organisation de travail. Les compétences s'appuient sur des capacités à réaliser des actes professionnels. Elles sont ajustées aux buts poursuivis dans des catégories de situations relevant d'un poste de travail.
- Toujours liée à une reconnaissance sociale. L'attribution de compétences ne veut pas dire que la compétence est effective. Quelqu'un peut se voir attribuer une compétence, cela ne signifie pas que ses performances seront régulières et au niveau attendu. Autrement dit, une compétence est toujours susceptible de se développer et l'évaluation de la compétence est de l'ordre du pronostic, de la prévision. Il est aussi envisageable qu'un jugement de compétence s'exerce en dehors de tout résultat ou, qu'à l'inverse, des résultats positifs ne soient pas reconnus en tant que compétence.

Dans un deuxième article : « De la norme au sujet stratégie », nous tenterons, au-delà des définitions qui viennent d'être posées de poser un cadre conceptuel plus intégré. Bien entendu, cela nous amènera à encore plus de prudence vis-à-vis des référentiels de compétences, lesquels reposent le plus souvent sur une visée normalisatrice de la compétence et une tentative de réification. C'est ignorer les caractéristiques labiles de la compétence, celles qui expliquent précisément l'adaptation du sujet aux situations évolutives. Nous développerons une vision élargie de la compétence, non réduite à ses aspects purement cognitifs, pour rendre compte des dimensions stratégiques du sujet face aux tentatives d'assujettissement de l'environnement.

[La série complète en téléchargement](#)

Bibliographie

ANTOLIN-GLENN P. (2005). *Le développement des compétences à la coopération dans la formation à la prise de décision distribuée hiérarchisée. Le cas de la formation continue à la gestion opérationnelle des officiers supérieurs sapeurs pompiers*. Thèse pour le Doctorat, Université Paris VIII, UFR de psychologie, pratiques cliniques et sociales, Paris.

BAILLÉ J., RABY F. (2003). Compétence(s) et réalités cognitives. In Actes du colloque international de l'ISERES, *Travail, qualifications, compétences*. Rennes: ISERES.

BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

BELLIER S. (1999). La compétence. In CARRÉ P., CASPAR P. (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.

BONNET R., BONNET J. (2005). Les cadres et les dirigeants confrontés à la complexité de leur métier. Quelle formation pour quel parcours de professionnalisation ? In CLÉNET J., POISSON D., *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris: L'Harmattan.

BRANGIER E., TARQUINIO C. (1998). La compétence : modèles et usages : l'émergence de nouvelles normes sociales. *Connexions*, 70

DESJEUX D. (2002). L'innovation entre acteur, structure et situation. In ALTER N. (Dir.), *Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire*. Paris: La Découverte.

DESJEUX D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris: PUF.

DUBAR C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38 (2).

FRANÇOIS P-H., AÏSSANI Y. (2003). Représentations sociales des compétences et processus d'autorégulation des conduites. In GARNIER C., DOISE W., *Les représentations sociales. Balisage du problème d'étude*. Montréal: Éditions nouvelles.

- GOMEZ F. (2004). Le perfectionnement professionnel : essai de construction d'un objet de recherche. *Éducation permanente*, 161
- JONNAERT P. (2006). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck.
- LEPLAT J., PAILHOUS J. (1976). Conditions cognitives de l'exercice et de l'acquisition des habiletés sensori-motrices. *Bulletin de psychologie* 24
- LEPLAT J., PAILHOUS J. (1981). L'acquisition des habiletés mentales : la place des techniques. *Le Travail Humain*, 44
- MANDON N. (1990). *Un exemple de description des activités et compétences professionnelles : l'emploi type secrétaire de vente*: CÉREQ. Collection des études N°54. Les analyses du travail, enjeux et formes.
- MAYEN P., MAYEUX C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs : revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes* (1).
- MERCHIER J. (2000). A-t-on besoin de compétence pour travailler ? *Travailler* (4).
- MERCHIER J., PHARO P. (1990). Compétences et connaissances expertes, propriétés publiques et cognitives-pratiques. *Sociétés contemporaines*, 4
- MINVIELLE Y. (1998). Construire la notion de compétence. *Pour*, 160
- NILLÈS J-J. (2005). L'analyse de la compétence par la méthode des scénarios. *Savoirs : revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, 8
- NIZET J., BOURGOIS É. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris: PUF.
- PARLIER M. (1998). Les enjeux et les ambivalences de la gestion des compétences. *Connexions*, 70 (2).
- PARLIER M., MINET F., WITTE de S. (1994). *La compétence mythe, construction ou réalité ?* Paris: L'Harmattan.
- PASTRÉ P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation Permanente*, 165 (4).
- PERRENOUD P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9 (1).
- RABARDEL P., SIX B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Éducation permanente*, 123 (2).
- SAMURCAY R., PASTRE P. (1998). L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle. In Société d'ergonomie de langue française, *Deuxièmes journées Recherches et ergonomie*. Toulouse.
- STROOBANTS M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Éditions de l'université de Bruxelles.
- TANGUY L. (1996). Les usages sociaux de la notion de compétence. *Sciences humaines*, 12
- TARDIF J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- VERGNAUD G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30 (3 - 4).

VERGNAUD G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Éducation permanente*, 111

VERGNAUD G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. In BARBIER J-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

VERGNAUD G. (2006). Une approche cognitive des compétences et de l'activité. In Université de Bretagne, *Compétences, emploi et enseignement supérieur. L'enseignement supérieur prépare-t-il à l'emploi ?* Rennes.

ZARIFIAN P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence In STANKIEWICK F. (Dir.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines : l'après-taylorisme*. Paris: Éditions Économica.

ZARIFIAN P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, . Paris: Liaisons.